

WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação

Lurian Dionizio Mendonça
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, SP, Brasil.

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, SP, Brasil.

Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, Brasil.

Resumo: A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é um processo complexo e necessário. Em uma escola estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, os 326 alunos que frequentavam os primeiros anos do ensino fundamental participaram de uma triagem para identificação de AH/SD. Utilizaram-se o teste das Matrizes Progressivas de Raven, o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a indicação do professor, via um protocolo de avaliação. Setenta e quatro alunos, de seis a 11 anos de idade, apresentaram indicadores de AH/SD em pelo menos dois dos instrumentos. O presente estudo pretendeu confirmar o alto desempenho intelectual deles utilizando o WISC-III. Para confirmar as AH/SD, adotou-se o critério de pelo menos dois indicadores, dos quatro instrumentos aplicados: apresentar um percentil de 90 ou mais no Raven; ter pelo menos dois resultados superiores nos subtestes do TDE; ser indicado pelo professor ou apresentar um QI de 130 ou mais em qualquer um dos subgrupos (QI Verbal, QI de Execução e QI Total) no WISC-III. Foram confirmados 11 alunos utilizando os critérios definidos. Também foram identificados 14 alunos que obtiverem pelo menos um QI superior no WISC-III. Os resultados apontaram que o WISC-III se mostrou adequado para confirmar a identificação de alunos com AH/SD e, também, apontar um grupo de alunos que apresentaram resultados superiores, potencialmente com AH/SD, que se beneficiariam de serviços específicos. Considerando a idade dos participantes, sugere-se que o WISC-III seja utilizado para monitorar sistematicamente o seu desempenho intelectual juntamente com instrumentos que avaliem seus interesses e habilidades.

Palavras-chave: Testes Psicológicos, WISC-III, Educação Especial.

WISC-III: Instrument for Confirmation of Giftedness

Abstract: The identification of students with giftedness is a complex and necessary process. In a state school located in a city of the State of São Paulo, 326 pupils who have attended to the early years of elementary school were evaluated in order to identify giftedness. Raven's Progressive Matrices test, the School Achievement Test and teacher's indication through an evaluation protocol were used. Seventy-four 6-11 years-old students presented giftedness indicators in two instruments at least. This study intended to confirm the high intellectual development of those pupils using the WISC-III. In order to confirm giftedness, the chosen criterion was to consider at least two indicators of the four instruments used: presenting a percentile of 90 or higher in Raven's test; obtaining at least two higher results in School Achievement Test subtests; being pointed by the teacher or achieving a result of 130 or higher in any subgroups (Verbal IQ, Execution IQ and Total IQ) on WISC-III. Eleven students were confirmed by these criteria. Fourteen students who reached at least one higher IQ on WISC-III were identified as well. The WISC-III results were considered suitable to confirm the identification of students with giftedness and, also, pointed a group of pupils who showed higher results, potentially with giftedness, and were benefited from specific services. Considering the age of the participants, it is suggested that WISC-III could be used to track their intellectual development with instruments which could evaluate their interests and skills.

Keywords: Psychological Testes, WISC-III, Special Education.

WISC-III: Instrumento para la Confirmación de Altas Habilidades/Superdotação

Resumen: La identificación de alumnos con altas habilidades/superdotação (AH/SD) es un proceso complejo y necesario. En una escuela estatal de una ciudad del interior del Estado de São Paulo, los 326 alumnos que frecuentaban los primeros años de la enseñanza primaria participaron en una selección para identificación de AH/SD. Se utilizó la prueba de las Matrices Progresivas de Raven, la Prueba de Desempeño Escolar y la indicación del profesor, a través de un protocolo de evaluación. 74 alumnos, de seis a 11 años de edad, presentaron indicadores de AH/SD en al menos dos de los instrumentos. El presente estudio pretendió confirmar el alto desempeño intelectual de ellos utilizando el WISC-III. Para confirmar las AH/SD, se adoptó el criterio de al menos dos indicadores, de los cuatro instrumentos aplicados: presentar un percentil de 90 o más en el Raven; tener por lo menos dos resultados superiores en las subpruebas de la Prueba de Desempeño Escolar; ser indicado por el profesor o presentar un CI de 130 o más en cualquiera de los subgrupos (CI Verbal, CI de Ejecución y CI Total) en el WISC-III. Se han confirmados 11 alumnos utilizando los criterios definidos. También se han identificados 14 alumnos que obtienen al menos un CI superior WISC-III. Los resultados apuntaron que el WISC-III se mostró adecuado para confirmar la identificación de alumnos con AH/SD y, también, apuntar un grupo de alumnos que presentaron resultados superiores, potencialmente con AH/SD, que se beneficiaría de servicios específicos. Considerando la edad de los participantes, se sugiere que el WISC-III se utiliza para supervisar sistemáticamente su rendimiento intelectual junto con instrumentos que evalúen sus intereses y habilidades.

Palabras clave: Pruebas Psicológicas, WISC-III, Educación Especial.

Introdução

A inteligência sempre foi um mistério e um desafio para muitas sociedades, mais ainda quando as pessoas apresentam inteligência superior à média da população. No início do século XX, Charles Spearman, psicólogo inglês, a partir dos seus conhecimentos em estatística, desenvolveu e operacionalizou a *teoria fatorial da inteligência*, com o objetivo de estabelecer correlações entre os resultados obtidos em testes de memória, percepção, verbalização e lógica (Schelini, 2006). Spearman concluiu que os indivíduos com elevada pontuação em um determinado teste apresentavam tendência a obter classificações elevadas em testes que avaliavam aquelas habilidades. Ele hipotetizou, então, a existência do *fator G*, uma *inteligência geral* subjacente às demais funções intelectuais ou capacidades específicas, as quais denominou de *fator S*. Tais resultados o levaram a concluir que indivíduos podem ser “mais dotados” ou “mais capacitados” para certo tipo de atividade do que outros (Almeida, 2002; Fernández, 2000; Primi, 2003). Por explicar a inteligência a partir de um fator, o fator G, Spearman insere-se no modelo monolítico (Hogan, 2006). Entre os testes

deste modelo estão o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e o Teste D48 de Pichot, que enfatizam um conteúdo figurativo-abstrato dos itens centrados nos processos de raciocínio (Almeida, 2002).

Em oposição a esta proposta, Thurstone defendeu a existência de um conjunto de habilidades básicas (Teste das Aptidões Primárias) por meio do uso da análise fatorial múltipla (Hogan, 2006; Pasquali, 2002). Compunham as habilidades primárias sete fatores independentes: compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, aptidão espacial, raciocínio, velocidade perceptiva e memória (Almeida, 2002; Anastasi, & Urbina, 2000). Guilford propôs uma teoria multifatorial de inteligência baseada em três fatores: conteúdos, produtos e operações (Anastasi, & Urbina, 2000). Hogan (2006) destacou, então, a presença de dois modelos opostos – um relacionado à natureza da inteligência como um fator geral, o defendido por Spearman e outro ligado a um constructo multidimensional da inteligência, proposto por Thurstone e Guilford.

Após o desenvolvimento das primeiras teorias, iniciaram-se as tentativas de avaliação da inteligência em crianças, com os psicólogos Alfred Binet e Theodore Simon, partindo de uma solicitação feita pelas auto-

ridades francesas, que queriam um instrumento que pudesse prever quais crianças teriam sucesso nos liceus parisienses, assim como para identificar aquelas com necessidades especiais no âmbito escolar. Em 1905, foi criado o primeiro teste padronizado de avaliação da inteligência, a Escala Binet-Simon, formada por 30 tarefas mentais de várias modalidades, arranjadas em ordem crescente de dificuldade e niveladas em função da idade (Gargiulo, 2006; Mora Mérida, & Martín Jorge, 2007; Vieira, & Campos, 2011). Na época, os defensores dessa escala apresentavam uma confiança muito grande no valor preditivo do teste. Todavia, no decorrer do tempo, o teste foi criticado por não abordar determinados aspectos da capacidade humana, como os pontos fortes individuais e, também, o potencial a ser desenvolvido (Manning, 1977; Terman, 2007).

Contudo, a importância dessa escala se deve ao fato de permitir a constatação da heterogeneidade da inteligência e a variabilidade das diferenças entre os indivíduos (Gardner, 2001; Gargiulo, 2006). Outro ponto importante dos estudos de Binet e Simon foi utilizar o conceito de Idade Mental (IM) em sua escala métrica de inteligência, relacionando o desenvolvimento intelectual individual com o rendimento médio de cada Idade Cronológica (IC), ou seja, ao fazer analogia entre o nível da habilidade à idade, seria capaz de assinalar quantos anos uma criança estava “atrasada” ou “adiantada” em relação aos seus pares etários (Simonetti, 2008). Esse conceito de idade mental foi transformado por William Stern, em 1912, em um novo conceito, obtido pela divisão da IM pela IC do indivíduo e multiplicando por 100. O escore decorrente dessa divisão ficou conhecido como *Quociente de Inteligência* ou *Intelectual* (QI), representado pela seguinte fórmula $QI = (IM/IC) \times 100$ (Gardner, 2001; Gargiulo, 2006).

Figueiredo, Pinheiro e Nascimento (1998) descreveram que, com o objetivo de desenvolver uma escala destinada à avaliação da inteligência, David Wechsler, em um plano de padronização, criou as Escalas Wechsler, que constituíram um aperfeiçoamento sensível em relação ao seu precursor, a Escala Binet-Simon e aos que dele derivam (Figueiredo et al., 1998; Lopes et al., 2012). Para os autores, embora Wechsler acreditasse que a inteligência não fosse uma simples soma de aptidões intelectuais, o único meio de poder avaliá-la quantitativamente seria medir os diferentes aspectos desse constructo que se constitui de diferentes e variadas aptidões.

A primeira Escala Wechsler-Bellevue (Escala W-B) foi apresentada em 1939. Dez anos após, em 1949, foi criada uma extensão do teste para crianças em idade escolar, a *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) e, em 1974, foi publicada uma edição revisada (WISC-R), que atualizou as normas, sem alterar a estrutura geral do instrumento. A terceira edição (WISC-III) foi editada em 1991, oferecendo estimativas de quatro escores opcionais de índices fatoriais, sendo que o desempenho da criança nos subtestes resulta em três medidas: escore em QI Verbal, QI de Execução e QI Total (Boake, 2002; Cruz, 2005; Keith, Fine, Taub, Reynold, & Krasler, 2006; Vidal, Figueiredo, & Nascimento, 2011). Em 2014 foi traduzida para o português a versão do WISC-IV, publicada nos Estados Unidos em 2003. A nova edição teve a sua estrutura fatorial simplificada e a constituição dos subtestes foi reformulada, em relação à forma de aplicação e à aparência visual e física do material. Além disso, houve melhoramentos, simplificações e atualizações (Vidal et al., 2011). Macedo, Mota e Mettrau (2017) investigaram evidências de validade do WISC-IV comparando grupo de superdotados e de não superdotados, identificados a partir da Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (SRBCSS-R), respondido por professores. Os resultados obtidos com o WISC-IV confirmaram o diagnóstico para superdotação da SRBCSS-R, mostrando-se um instrumento confiável para a identificação desta população.

A escala WISC-III é um instrumento mundialmente conhecido, cuja aplicação possibilita a avaliação das capacidades cognitivas nos contextos clínico, psicoeducacional e de pesquisa (Boake, 2002; Nascimento, & Figueiredo, 2002a). Esse instrumento é composto por subtestes que compreendem diferentes capacidades cognitivas que, em conjunto, refletem a habilidade intelectual geral. Para Nascimento e Figueiredo (2002b; Boake, 2002), no WISC-III, a inteligência pode ser compreendida como sendo global pelo fato de caracterizar o comportamento do indivíduo como um todo.

Todavia, as concepções subjacentes aos testes psicológicos suscitaram críticas e restrições ao constructo “altas habilidades” por não envolver a avaliação de habilidades associadas como a criatividade ou as habilidades artísticas, musicais e interpessoais, entre outras (Hazin et al., 2009; Rech, & Freitas, 2005; Virgolin, 2014). Hazin et al. (2009) apontaram que o não uso de testes

padronizados e a utilização de critérios exclusivos de observação dificultam a identificação de crianças superdotadas, o que implica múltiplas avaliações.

Terman (2007) defenderam que nenhum tipo de teste avalia adequadamente todos os aspectos da inteligência. Seu objetivo pode ser auxiliar na identificação e classificação, a partir da aferição de inúmeras capacidades, mas não deve ser usado como medida única. Por isso, os testes que medem o QI continuam sendo o método mais comum de identificação de alunos superdotados para os programas de atendimento (Martins, 2013), todavia, não devem ser os únicos instrumentos utilizados para a tomada de decisões.

Campos e Nakano (2012), ao fazerem um levantamento de publicações científicas brasileiras sobre avaliação da inteligência, encontraram que 41,4% de um total de 263 trabalhos fizeram menção ou uso de algum instrumento padronizado de medição do construto. Em relação aos instrumentos utilizados as autoras encontraram oito diferentes tipos e o WISC aparece em segundo lugar, em 16,5% dos estudos publicados.

Enquanto instrumento de avaliação, o WISC-III tem sido utilizado por diversos autores. Simões (2002) e Costa, Azambuja, Portuguez e Costa (2004) realizaram avaliação neuropsicológica em crianças e adolescentes a partir de subtestes do WISC. Nascimento e Flores-Mendoza (2007), Rangni e Costa (2016) e Lopes e Gil (2016) avaliaram a inteligência de pessoas cegas utilizando os subtestes verbais do WISC. Figueiredo, Quevedo, Gomes e Pappen (2007) investigaram as habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem, enquanto Moutran et al. (2011) avaliaram as funções cognitivas de crianças com e sem migrânea (tipo de dor de cabeça).

Mas o instrumento também tem sido utilizado para identificar alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Hazin et al. (2009) procuraram verificar a contribuição do WISC-III na investigação do perfil cognitivo de crianças com AH/SD, discutindo os alcances e limites no uso de tal ferramenta para a avaliação dessa população. Crianças já identificadas como superdotadas foram avaliadas e obtiveram um resultado muito superior para QI Total, sendo que melhores desempenhos são relatados no QI Verbal em comparação com o QI de Execução. Tal discrepância se justifica perante a heterogeneidade no desenvolvimento das funções cognitivas. De acordo com os resultados, os autores concluíram que o WISC-III é uma ferramenta que contribui para a compreensão do funcionamento

cognitivo de subgrupos específicos, destacando pontos fortes e fornecendo pistas relevantes sobre o perfil cognitivo, as quais podem ser utilizadas na proposição de projetos de intervenção para esta população.

Rosa Neto, Braz, Poeta e Oelke (2005) propuseram-se a traçar o perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de AH/SD. Para isso eles utilizaram vários instrumentos, dentre eles o WISC, encontrando resultados positivos. Simonetti (2008) realizou um estudo com o objetivo de verificar se a representação neurológica se diferencia em adolescentes superdotados e não superdotados, por meio de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. O autor selecionou 15 estudantes que foram submetidos ao WISC-III e ao exame eletroencefalográfico (ao mesmo tempo em que realizavam o teste), separando-os em dois grupos: experimental, com QI igual ou superior a 130; e de comparação, com QI acima de 100 e não superior a 120. Concluíram que o grupo de superdotados mostrou menos atividade mental durante o teste, o que não foi observado no grupo de comparação.

Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) utilizaram o WISC-II como um dos instrumentos para identificar a presença ou não de dupla excepcionalidade de um menino, inicialmente diagnosticado com Síndrome de Asperger e, posteriormente, com superdotação. As autoras alertam para a dificuldade de diagnóstico o que implica o oferecimento de serviços que podem não atender as necessidades reais da criança.

No entanto, Guimarães e Ourofino (2007) e Benite et al. (2011) apontaram que a identificação, assim como a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação, são desafios tanto para educadores como para psicólogos. Para ser eficiente, a identificação desses alunos deve compreender uma avaliação multimodal, ou seja, deve consistir na aplicação de mais de um instrumento para aferir o mesmo conjunto de habilidades. Uma justificativa é que um instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente que o outro em uma determinada situação ou contexto (Manzano, Arranz, & Sánchez de Miguel, 2010).

Diante disso, Azevedo e Mettrau (2010) pesquisaram as possíveis dificuldades encontradas pelos professores de um município da periferia do Rio de Janeiro na indicação de alunos com AH/SD para um atendimento especializado. As autoras encontraram a existência de alguns mitos relacionados às AH/SD e, entre eles, acreditar que são alunos academicamente superiores, sempre apresentando bom rendimento escolar e que, por isso, esses alunos não necessitariam de atendimento especializado.

Mendonça (2015) buscou realizar uma identificação inicial de alunos com indicadores de AH/SD, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico, como o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e o Teste de Desempenho Escolar (TDE), além da indicação feita pelos professores, a partir de um protocolo elaborado por Guenther (1998). Inicialmente o critério era que seriam avaliados com o WISC-III os alunos que alcançassem percentil 90 ou mais no Raven, dois superiores nos subtestes do TDE e fossem indicados por seus professores. Todavia, nenhum aluno alcançou os três critérios. Deles, 81 alunos apresentaram indicativos de AH/SD, atendendo a um ou dois dos critérios, sugerindo assim que todos fossem encaminhados para a avaliação com o WISC para confirmar ou não as AH/SD desses alunos identificadas inicialmente. Os dados deste estudo mostram que, ao refinar essa identificação inicial, reduzindo o número de participantes, se torna mais fácil e viável o contato com os potenciais alunos com AH/SD, com seus familiares e professores, para a coleta de informações sobre suas características e habilidades presentes durante o curso de seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a adoção de medidas que possam oferecer um atendimento adequado aos alunos confirmados a partir de uma avaliação multimodal. Dessa forma, o presente estudo pretendeu confirmar, por meio do WISC-III, o alto desempenho intelectual de alunos, indicados por seus professores, por se destacarem dos demais pelo alto desempenho escolar ou outra habilidade, com percentil acima de 90 no Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven ou com resultado superior em pelo menos dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Método

O presente estudo se originou do projeto intitulado “Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação a partir de uma avaliação multimodal”, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o nº 501.669, em outubro de 2013. Foram cumpridos os preceitos éticos como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelas crianças.

Participantes

Participaram 74 alunos com indicadores de AH/SD (indicados por seu professor, desempenho no Raven no Percentil 90 ou mais ou dois resultados

superiores nos subtestes do TDE), conforme apresentados na Tabela 1. Deles, 56,76% eram do sexo masculino. A maior frequência deles concentrou-se nas idades de 8 a 9 anos e 11 meses, e no 3º ano escolar.

Local

Os dados foram coletados nas dependências da escola, do sistema estadual de Educação, que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em um bairro de periferia, em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Materiais

Para realizar a avaliação confirmatória dos alunos com indicativos de AH/SD, foi aplicado o WISC-III¹ (Wechsler, 2002), que tem como objetivo medir os mais diversos aspectos e aptidões de um indivíduo. Este instrumento consiste em um agrupamento de 12 subtestes, cada um com um objetivo específico, que estão divididos em dois subgrupos: Escala Verbal e Escala de Execução ou Desempenho. Da avaliação deste instrumento obtém-se três medidas de resultados: QI Verbal, QI de Execução e QI Total. As classificações de inteligência são agrupadas da seguinte forma: *acima da média* da população (Muito Superior – QI de 130 ou mais e Superior – QI de 120 a 129); *na média*

Tabela 1

Dados de sexo, idade e série dos participantes.

Dados	N	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	42	56,76
Feminino	32	43,24
<i>Idade</i>		
6 anos a 7 anos e 11 meses	27	36,48
8 anos a 9 anos e 11 meses	39	52,71
10 anos ou mais	8	10,81
<i>Ano escolar</i>		
1º ano	14	18,92
2º ano	16	21,62
3º ano	22	29,73
4º ano	18	24,32
5º ano	4	5,41

da população (Médio Superior – QI entre 110 e 119, Médio – QI entre 90 e 109 e Médio Inferior – QI entre 80 e 89) e *abaixo da média* da população (Limítrofe – QI entre 70 e 79 e com Déficit Intelectual – QI de 69 ou menos) (Wechsler, 2002).

Procedimento para a coleta de dados e análise de dados

A aplicação do WISC-III foi individual, em horário previamente agendado, em duas sessões de aproximadamente 45 minutos cada, no horário de aula. Por se tratar de um instrumento padronizado o WISC-III foi corrigido e analisado de acordo com as instruções do seu manual.

Assim, foram considerados alunos com AH/SD aqueles que apresentassem pelo menos dois indicadores entre os quatro instrumentos, ou seja: apresentar um percentil de 90 ou mais no Raven; ter pelo menos dois resultados superiores nos subtestes do TDE; ser indicado pelo professor ou apresentar um QI de 130 ou mais em qualquer um dos subgrupos (QI Verbal, QI de Execução e QI Total), do WISC-III.

Resultados e discussão

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos, a partir da classificação dos alunos no WISC-III. Eles estão apresentados em QI Verbal, de Execução e Total. No QI Verbal, 27,02% (20/74) dos alunos foram classificados como acima da média da população, sendo que 9,45% (7/74) obtiveram o QI de 130 ou mais e 17,57% (13/74) com QI de 120 a 129. Dos demais alunos, 71,62% (53/74) foram classificados como na média da população e, 1,36% (1/74) foram classificados como abaixo

da média da população com QI entre 70 e 79. Quanto ao QI de Execução, 16,21% (12/74) foram classificados como acima da média da população, sendo que 6,76% (5/74) obtiveram o QI de 130 ou mais e 9,45% (7/74) com QI de 120 a 129 e 83,79% (62/74) foram classificados como na média da população. Os resultados obtidos confirmam os de Hazin et al. (2009) que encontraram maior número de crianças com QI Verbal acima da média do que com QI de Execução. Todavia, os autores sugerem a padronização do WISC para populações específicas.

No QI Total, 18,92% (14/74) dos alunos foram classificados como acima da média da população, sendo que 8,11% (6/74) obtiveram o QI de 130 ou mais e 10,81% (8/74) com QI de 120 a 129. Deles, 79,72% (59/74) foram classificados como na média da população e 1,36% (1/74) foram classificados como abaixo da média da população com QI entre 70 e 79.

Ao selecionar os alunos que obtiveram um QI acima da média, de 130 ou mais, obteve-se um total de nove, como apresentado na Tabela 3. Desses alunos, 33,33% (3/9) obtiveram um QI acima de 130 nos três subgrupos, outros 33,33% (3/9) obtiveram o QI superior em dois subgrupos (dois em verbal/total e um em execução/total), 22,22% (2/9) obtiveram o QI verbal acima de 130 e, 11,11% (1/9) obteve o QI de execução acima de 130.

Assim, ao cruzar os resultados obtidos desse estudo com o anterior (Mendonça, 2015), isto é, os quatro instrumentos (Matrizes Progressivas, TDE, indicação dos professores e WISC-III), foram identificados 11 alunos com AH/SD, conforme mostra a Tabela 4. Observa-se que o critério estabelecido foi apresentar pelo menos dois indicadores entre os qua-

Tabela 2

Distribuição dos resultados, considerando a classificação no WISC-III.

Classificação	QI	Verbal		Execução		Total	
		N	%	N	%	N	%
Acima da média	130 ou mais	7	9,45	5	6,76	6	8,11
	120 a 129	13	17,57	7	9,45	8	10,81
Na média	110 a 119	18	24,32	17	22,99	23	31,08
	90 a 109	29	39,19	38	51,35	30	40,53
	80 a 89	6	8,11	7	9,45	6	8,11
Abaixo da média	70 a 79	1	1,36	-	-	1	1,36
TOTAL		74	100	74	100	74	100

Tabela 3

Classificação dos alunos que obtiveram o QI acima de 130 nos três subgrupos do WISC-III.

Aluno	Ano	Sexo	Verbal	Execução	Total
A01	1º A	F	120	132	128
A02	2º A	F	144	128	139
A03	2º A	M	117	137	130
A04	2º C	M	131	132	134
A05	4º A	M	135	141	141
A06	4º A	F	133	100	118
A07	4º A	M	135	123	132
A08	4º B	M	130	106	121
A09	4º C	M	131	135	135

tro instrumentos, ou seja: apresentar um percentil de 90 ou mais no Raven; ter pelo menos dois resultados superiores nos subtestes do TDE; ser indicado pelo professor ou apresentar um QI de 130 ou mais em qualquer um dos subgrupos (QI Verbal, QI de Execução e QI Total) no WISC-III, o que justificou a seleção de mais duas crianças que não apresentaram o QI acima de 130 no WISC-III.

Dos 11 alunos confirmados com AH/SD, observa-se que 27,27% (3/11) não atingiram o percentil de 90 ou mais no Raven, apesar de 18,18% (2/11) serem considerados definitivamente acima da média da capacidade intelectual, de acordo com o instrumento. O Raven é considerado um teste de inteligência fluida, que avalia habilidades para resolver problemas. Silva, Ribeiro-Filho e Santos (2012) destacam que testes desse tipo estão menos afetados por conteúdos aprendidos na escola, o que justifica a utilização do instrumento.

No TDE, no subteste de escrita, somente 18,18% (2/11) apresentaram um desempenho superior: 9,09% (1/11) no subteste de aritmética, 54,54% (6/11) no subteste de leitura e 9,09% (1/11) no total. No geral, 34% dos resultados nos subtestes foram inferiores ao esperado para a idade/ano escolar, um desempenho inesperado para alunos com desempenho acima do esperado nos dois testes de inteligência aplicados. Tais dados mostram que a escola parece não oferecer um ensino de qualidade para as suas crianças. Alves e Nakano (2015) alertam sobre a possibilidade de alunos com transtornos de aprendizagem (TA) terem AH/SD e passarem despercebidos em sua carreira acadêmica.

Desses alunos, 72,73% (8/11) foram indicados por seus professores. Tais dados reforçam que os professores, por permanecerem mais tempo com as crianças e em atividades que requerem raciocínio lógico e criatividade, entre outras características, são identificadores em potências de AH/SD. Miranda, Araújo e Almeida (2013) destacam a importância da utilização de instrumentos confiáveis para subsidiar a observação do professor e, posteriormente, a identificação de características que indicam, em seus alunos, a presença de AH/SD. Monaco et al. (2009) referendam o papel do professor para identificar estes alunos e, também, de auxiliá-los em suas necessidades, servindo de modelo para outros professores.

No WISC-III, 36,36% (4/11) obtiveram o QI Verbal abaixo do estipulado, que era 130, 54,54% (6/11) ficaram abaixo no QI de Execução e 45,45% (5/11) no QI Total. Em relação aos alunos confirmados com AH/SD, 63,64% (7/11) são do sexo masculino e 9,09% (1/11) estão no 1º ano escolar, 27,27% (3/11), no 2º ano, 9,09% (1/11), no 3º ano e 54,55% (6/11) no 4º ano escolar. A frequência maior de meninos também foi encontrada nos estudos de Reis e Gomes (2011), que analisaram a presença das meninas em Programas de Atendimento ao aluno com AH/SD. Os autores destacaram que a pouca presença das meninas ocorre desde a indicação dos professores. Eles sugerem que a formação dos professores sobre AH/SD pode desmitificar a questão da diferença de inteligência entre gêneros.

Um dado importante como consequência deste estudo foi a criação de uma sala de recursos que funciona na escola onde o projeto ocorreu, para atender os

Tabela 4

Resultados obtidos em cada uma das avaliações dos alunos com AH/SD.

Aluno	Ano	Sexo	Raven	TDE				WISC		Indicação	
				E	A	L	T	V	E		T
A01	1º A	F	95	M	M	M	I	120	132	128	Pensamento abstrato
A02	2º A	F	50	I	S	S	M	144	128	139	Todas as áreas
A03	2º A	M	90	M	I	M	M	117	137	130	Pensamento abstrato
A04	2º C	M	95	I	M	S	M	131	132	134	Pensamento abstrato
A05	3º B	F	95	M	M	S	S	118	128	125	Pensamento abstrato
A06	4º A	M	90	I	M	S	I	135	141	141	Pensamento abstrato
A07	4º A	F	75	M	I	M	I	133	100	118	Talento verbal
A08	4º A	M	90	S	I	S	M	135	123	132	-
A09	4º B	M	90	S	I	S	M	128	111	122	Talento verbal e pensamento abstrato
A10	4º B	M	95	M	I	M	I	130	106	121	-
A11	4º C	M	75	I	I	M	I	131	135	135	Criatividade

11 alunos identificados e outros alunos de escolas vizinhas. Foi a primeira sala de recursos para superdotados criada no sistema de ensino do estado de São Paulo.

Analysaram-se, ainda, os dados de outros alunos (14) que não alcançaram o critério estabelecido para AH/SD, mas que obtiveram QI superior no WISC-III, entre 120–129, em qualquer dos subtestes analisados (Verbal, Execução ou Total). A Tabela 5, mostra estes dados. Deles, 64% apresentaram desempenho no Percentil 95 do Raven. No TDE, 44% dos resultados obtidos nos subtestes foram inferiores ao esperado para idade/ano. Dos 14 alunos, 35% foram indicados por seus professores. Quanto ao desempenho no WISC-III, 71% apresentaram apenas um resultado acima do QI 120 e, destes, 78% eram em QI Verbal, confirmando os estudos de Hazin et al. (2009). Tais resultados sugerem a hipótese de que o seu desempenho intelectual pode ter sido afetado pelo ensino de baixa qualidade oferecido aos alunos desta escola. Um exemplo pode ser o aluno A08, que teve desempenho intelectual no percentil 95 no Raven, os três resultados no WISC-III acima de 120 e desempenho inferior em todos os subtestes do TDE. Possivelmente, melhores oportunidades de aprendizagem de conteúdos acadêmicos poderão alterar o seu desempenho nos testes de inteligência. Há uma aparente discrepância entre o resultado no Raven, que avalia a inteligência fluída, e o desempenho no WISC-III, com subtestes relacionados ao conteúdo escolar ou às

possibilidades de raciocínio que podem ser sistematicamente desenvolvidos neste ambiente.

Destes alunos 71,42% (10/14) eram meninas e 28,58% (4/14) eram meninos. Neste grupo, observou-se o inverso com relação ao sexo dos alunos com desempenho diferenciado. Dos meninos, um apresentou o QI superior no WISC-III em todos os subgrupos (Verbal, Execução e Total) (A08), outro apresentou QI superior em Execução e Total (A14), e os outros apresentaram QI superior Verbal (A05) e de Execução (A07), respectivamente. Destes meninos, dois obtiveram pelo menos um resultado superior no TDE e um foi indicado por seu professor e todos obtiveram um percentil acima de 90 no Raven.

Em relação às meninas, 71,42% (10/14) obtiveram pelo menos um resultado superior em qualquer um dos subgrupos do WISC-III. Delas, nove tiveram desempenho superior no QI Verbal e, uma, A03, no QI de Execução. Duas das que obtiveram um QI Verbal superior também obtiveram um QI Total superior (A01 e A12). Além disso, quatro tem pelo menos um desempenho superior no TDE, quatro foram indicadas por seus professores e sete obtiveram um percentil de 90 ou mais no Raven.

Deste modo, é importante ressaltar que, mesmo não tendo sido identificados com AH/SD, esses alunos que obtiveram um QI superior no WISC-III necessitariam passar por um processo de observação assistida, uma vez que, necessitam de um olhar mais atento para

Tabela 5

Resultados obtidos em cada uma das avaliações dos alunos não confirmados.

Aluno	Ano	Sexo	Raven	TDE				WISC		Indicação	
				E	A	L	T	V	E		T
A01	1º A	F	75	M	M	M	M	125	113	122	Inteligência geral e pensamento abstrato
A02	1º A	F	95	I	I	I	I	121	113	119	Talento verbal
A03	1º A	F	95	I	M	M	I	107	126	118	-
A04	2º B	F	95	S	I	S	I	122	103	113	-
A05	2º B	M	95	M	I	S	M	126	95	112	Talento verbal
A06	2º C	F	95	M	I	M	M	121	106	114	-
A07	3º A	M	95	I	S	M	M	111	120	116	-
A08	3º A	M	95	I	I	I	I	121	120	122	-
A09	3º A	F	50	M	M	S	S	120	114	118	Talento verbal
A10	3º B	F	90	M	I	M	M	126	98	113	-
A11	4º A	F	95	I	I	S	I	126	103	116	-
A12	4º B	F	90	I	I	M	I	129	107	121	-
A13	4º B	F	75	M	I	S	I	126	106	118	Pensamento abstrato
A14	4º B	M	95	M	I	M	M	116	121	120	-

as suas habilidades e potencialidades. O desempenho no TDE pode confirmar a hipótese de que o ensino deficiente pode resultar em desempenho intelectual baixo. Cavalini, Mecca, Cruz-Rodrigues e Macedo (2015) encontraram desempenho pior no WISC-III de alunos de escolas públicas, quando os comparou com alunos de escolas particulares, o que reforça os dados encontrados e justifica o oferecimento de enriquecimento curricular para estes alunos e boas condições de ensino para todos os alunos na escola analisada.

Vale ressaltar que, tanto em nosso estudo como no de Paludo e Dallo (2012) foram encontrados dados semelhantes em relação ao sexo dos alunos, uma vez que foram identificados sete meninos e quatro meninas e, mesmo entre os alunos identificados com alto potencial, mas não confirmados com AH/SD, temos dez meninas e quatro meninos. Estes números são diferentes dos encontrados em outros estudos (Almeida, & Capellini, 2005; Chagas, 2003; Marques, 2011; Reis, & Gomes, 2011; Sakaguty, 2010; Silva, 2013) que citam um número significativamente maior de meninos identificados com AH/SD. Segundo Silva (2013, p. 2807), “para estabelecer conclusões acerca do quantitativo de pessoas com AH/SD em relação ao gênero, é preciso a análise de uma diversidade de fatores que envolvem os contextos onde estão inseridos e, ainda, a

necessidade de pesquisas investigativas desses dados”, o que não foi objetivo principal deste estudo.

Considerações finais

O presente estudo pretendeu confirmar o alto desempenho intelectual de alunos com indicadores de AH/SD, utilizando o WISC-III. Apesar de os testes que medem o QI serem muito criticados atualmente (Flores-Mendoza, Nascimento, & Castilho, 2002), para Cronbach (1998) e Terman (2007) não existe nenhum teste que possua todas as qualidades desejáveis. Assim, neste estudo, a opção foi pelo WISC-III, pois o objetivo era confirmar alunos já sinalizados com indicativos de AH/SD nas áreas acadêmica e intelectual. A importância deste estudo está no fato de que, ao sinalizar esses alunos com AH/SD, se torna possível o conhecimento de suas habilidades e necessidades e, dessa forma, aumentar a possibilidade de receberem um atendimento adequado, uma vez que o potencial não se concretiza sem reconhecimento e suporte (Alves, & Nakano, 2015; Virgolim, 2013).

O WISC-III se mostrou adequado, pois, além de confirmar a identificação de alunos com AH/SD, juntamente com os resultados obtidos em outros instrumentos (Mendonça, 2015), apontou outros alunos que precisam de uma observação mais cautelosa, uma vez que, também, apresentaram resultados superiores à

média. Estes alunos, assim como aqueles identificados de acordo com critérios preestabelecidos, devem ter seu desempenho monitorado, aumentando a probabilidade de oferecimento de um currículo diferenciado para ambos os grupos, considerando que os benefícios poderão ser de extrema importância no seu desenvolvimento.

Os resultados obtidos neste estudo mostram a importância de múltiplas avaliações do aluno, que propiciem um conjunto de informações que tornem mais segura e eficiente a tarefa de identificar alunos com altas habilidades/superdotação. A variabilidade de resultados também pode nortear o oferecimento de diferentes oportunidades de aprendizagem e de desen-

volvimento de habilidades. É importante o acompanhamento dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação, incluindo aqueles que obtiveram resultados de QI acima 120 no WISC-III, em anos posteriores. Considerando a idade dos alunos envolvidos, sugerem-se estudos longitudinais com tais populações, que confirmarão realmente se as medidas para os identificar foram eficientes ou não, assim como as possíveis estratégias de intervenção utilizadas.

Uma limitação do estudo foi a não utilização de análises estatísticas, principalmente para analisar diferenças entre meninos e meninas, assim como análises de possíveis correlações entre os resultados obtidos nos diferentes instrumentos.

Referências

- Almeida, L. S. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: O concurso da análise fatorial. *Paideia*, 12(23), 5-17. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200002>
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: Possíveis superdotados não notados. *Educação (Porto Alegre)*, 28(1), 45-64. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404/301>
- Alves, R. J. R., & Nakano, T. C. (2015) A dupla-excepcionalidade: Relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, 32(99), 346-360. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Azevedo, S. M. L., & Mettrau, M. B. (2010). Altas Habilidades/Superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 32-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>
- Benite, A. M. C., Benite, C. R. M., Alves, E. M., Cunha, K. M. M. B., & Procópio, M. V. R. (2011). Sobre altas habilidades/superdotação: O direito de ser diferente na escola. *Polyphonia*, 22(2), 77-90. <https://doi.org/10.5216/rp.v22i2.26666>
- Boake, C. (2002). From the Binet-Simon to the Wechsler-Bellevue: Tracing the history of intelligence testing. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(3), 383-405. <https://doi.org/10.1076/jcen.24.3.383.981>
- Campos, C. R., & Nakano, T. C. (2012). Produção científica sobre avaliação da inteligência: O estado da arte. *Interação Psicológica*, 16(2), 271-282. <https://doi.org/10.5380/psi.v16i2.22619>
- Cavalini, S. F. S., Mecca, T. P., Cruz-Rodrigues, C. P. C., Macedo, E. C. (2015). Inteligência: Efeito do tipo de escola e implicações na normatização das escalas Wechsler para crianças. *Temas Psicologia*, 23(2), 493-505. <https://doi.org/10.9788/TP2015.2-19>
- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Costa, D., Azambuja, L. S., Portuguese, M. W., & Costa, J. C. (2004). Avaliação neuropsicológica da criança. *Jornal de Pediatria*, 80(2), S111-S116. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300014>
- Cronbach, L. J. (1998). *Fundamentos de los testes psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cruz, M. B. Z. (2005). WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças: Manual. *Avaliação Psicológica*, 4(2), 199-201. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200011
- Fernández, C. J. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED, MEC.
- Figueiredo, V. L. M., Pinheiro, S., & Nascimento, E. (1998). Teste de inteligência WISC-III adaptado para a população brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 101-107. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000200004>

- Figueiredo, V. L. M., Quevedo, L., Gomes, G., & Pappen, L. (2007). Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. *Psico-USF*, 12(2), 281-290. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712007000200016>
- Flores-Mendoza, C. E., Nascimento, E., & Castilho, A. V. (2002). A crítica desinformada aos testes de inteligência. *Estudos de Psicologia*, 19(2), 17-36. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000200002>
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio Janeiro, RJ: Objetiva.
- Gargiulo, R. M. (2006). Persons who are gifted and talented. In R. M. Gargiulo, *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality* (p. 340-393). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Guenther, Z. C. (1998). *Identificação do talento pela observação direta: Relatório de pesquisa*. Lavras, MG: Fapemig.
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Vol. 1: Orientação a professores* (pp. 53-65). Brasília, DF: MEC/SEE.
- Hazin, I., Lautert, S. L., Falcão, J. T. R., Garcia, D., Gomes, E., & Borges, M. (2009). Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 255-265. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000200011
- Hogan, T. (2006). *Introdução à prática de testes psicológicos*. Rio de Janeiro, RJ: LCT.
- Keith, T. Z., Fine, J. G., Taub, E., Reynolds, M. R., & Kranzler, J. H. (2006). Multisample, confirmatory factor analysis of the wechsler intelligence scale for children: Fourth edition: What does it measure? *School Psychology Review*, 35(1), 108-127.
- Lopes, B. J. S., & Gil, M. S. C. A. (2016) Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 203-220. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200005>
- Lopes, R. M. F., Wendt G. W., Rathke, S. M., Senden, D. A., Silva, R. B. F., Argimon, I. I. L. (2012). Reflexões teóricas e práticas sobre a interpretação da escala de inteligência Wechsler para adultos. *Acta Colombiana de Psicologia*, 15(2), 109-118. Recuperado de http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9120/2/Reflexoes_Teoricas_e_Praticas_sobre_a_Interpretacao_da_Escala_de_Inteligencia_Wechsler_para_Adultos.pdf
- Macedo, M. M. F., Mota, M. E. & Mettrau, M. B. (2017). WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 65-73. <https://doi.org/10.24879/2017001100100213>
- Manning, S. A. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Manzano, A., Arranz, E. & Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a spanish sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 5-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736001>
- Marques, C. R. (2011). *Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Martins, C. S. R. (2013). *Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação a partir de uma avaliação multimodal* (Dissertação de mestrado). UNESP: Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Miranda, L. C., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Identification of gifted students by teachers: Reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(2), 14-18.
- Monaco, T., Eichenold, D., Kasper, V., Gonzales, C. V., Jackson, S., Earle, M., & Bisailon, E. M. (2009). Teachers identify and support at-risk gifted students in the regular classroom. *APEX*, 15(4), 21-28.
- Mora Mérida, J. A. , & Martín Jorge, M. L. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista da Historia de la Psicología*, 28(2/3), 307-313. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/286895262/Escala-de-Inteligencia-de-Stanford-Binet>
- Moutran, A. R. C., Villa, T. R., Diaz, L. A. S., Noffs, M. H. S., Pinto, M. M. P., Gabbai, L. L., & Carvalho, D. S. (2011). Migrânea e cognição em crianças: um estudo controlado. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 69(2), 192-195. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2011000200010>
- Nascimento, E., & Figueiredo, V. L. M. (2002a). A terceira edição das Escalas Wechsler de Inteligência. In R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 61-79) Campinas: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.

- Nascimento, E., & Figueiredo, V. L. M. (2002b). WISC-III e WAIS-III: Alterações nas versões originais americanas decorrentes das adaptações para uso no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 603-612. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300014>
- Nascimento, E., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). WISC-III e WAIS-III na avaliação da inteligência de cegos. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 627-633. <https://doi.org/10.1590/S1413-7372207000300020>
- Paludo, K., & Dallo, L. (2012). Gênero e altas habilidades/superdotação: incidência menor em meninas? *Anais do Encontro Nacional do ConBraSD e I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação*, Curitiba, PR, 5. Recuperado de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/G-NERO-E-ALTAS-HABILIDADES-SUPERDOTA%C3%87%C2%A6O-INCID-NCIA-MENOR-EM-MENINAS1.pdf>
- Pasquali, L. (2002). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 1(1), 67-77. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000100008
- Rosa Neto, F., Braz, A. L. O., Poeta, L. S., & Oelke, S. A. (2005). Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas habilidades. *Digital - Buenos Aires*, 10(82), 1-5. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd82/psoc.htm>
- Rangni, R. A., & Costa, A. B. (2016). Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: Duplicidade de necessidades educacionais especiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(4), 1979-1993. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7387>
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200009>
- Reis, A. P. P. Z., & Gomes, C. A. (2011). Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 503-520. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200013>
- Sakaguty, P. M. Y. (2010). *Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: Início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 323-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300010>
- Silva, J. A., Ribeiro-Filho, N. P., & Santos, R. C. (2012). Inteligência humana e suas implicações. *Temas de Psicologia*, 20(1), 155-188. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000100012
- Silva, S. M. O. C. (2013). Caracterização de estudantes com altas habilidades/ superdotação atendidos em um município da região metropolitana de Curitiba e a organização do grupo de pais e profissionais. In *Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, Paraná, 7. p. 2802-2814. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-001.pdf>
- Simões, M. R. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(23), 113-132. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200009>
- Simonetti, D. C. (2008). *Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos* (Tese de doutorado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Terman, L. M. (2007). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston: Houghton Mifflin. (Original publicado em 1916).
- Vidal, F. A. S., Figueiredo, V. L. M., & Nascimento, E. (2011). A quarta edição do WISC americano. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 205-207. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200011
- Vieira, R. C., & Campos, R. H. F. (2011). Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. *Temas de Psicologia*, 19(2), 417-425. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200006
- Vilarinho-Rezende, D., Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2016). Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. *Revista de Psicologia*, 34(1), 61-84. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.003>

Virgolim, A. M. R. (2013). A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: Problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1(1), 94-96.

Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 581-610. <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>

Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Lurian Dionizio Mendonça

Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pela Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP. Brasil.

E-mail: luriandmendonca@gmail.com

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP. Brasil.

E-mail: olgarolim@fc.unesp.br

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Professora Adjunta do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa em Docência para a Educação, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP. Brasil.

E-mail: verinha@fc.unesp.br

Endereço para envio de correspondência:

Rua Antônio Eleodoro dos Santos, n° 10, Jardim Eleodoro. CEP: 18900-000. Santa Cruz do Rio Pardo – SP. Brasil.

Recebido 02/04/2017

Reformulado 22/10/2017

Aprovado 11/14/2017

Received 04/02/2017

Reformulated 10/22/2017

Approved 14/11/2017

Recibido 02/04/2017

Reformulado 22/10/2017

Aceptado 14/11/2017

Como citar: Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2018). WISC-III: Instrumento para confirmação de altas habilidades/superdotação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 50-62.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703001062017>

How to cite: Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2018). WISC-III: Instrument for confirmation of giftedness. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 50-62.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703000692017>

Cómo citar: Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2018). WISC-III: Instrumento para la confirmación de altas habilidades/superdotación. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 50-62.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703000692017>